

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM**

Andreia Inês Adão Venâncio

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professor Doutor António Fernando Barone

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lisboa

setembro 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM**

Andreia Inês Adão Venâncio

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professor Doutor António Fernando Barone

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lisboa

setembro 2015

Agradecimentos

Existem algumas pessoas que foram alicerces para a concretização desta etapa da minha formação académica e pessoal, pessoas essas, que me apoiaram, incentivaram, que acreditaram em mim e a quem gostaria de expressar a minha gratidão e apreço.

Ciente da impossibilidade de mencionar todas as que mereceriam agradecimentos, expresso-o a algumas pessoas em particular.

Ao Professor Doutor António Fernando Barone, pela sua orientação, apoio, disponibilidade, pelas suas opiniões e críticas construtivas, pelo saber transmitido ao longo de todo o processo e pela colaboração na realização deste relatório final.

À Teresa e ao Bruno e a todos os que me acompanharam ao longo destes anos de vida académica e que fizeram toda a diferença na minha vida e me fizeram crescer.

À minha colega e amiga Rita Rossa pelo companheirismo, força, apoio, auxílio e, também, pelo divertimento ao longo desta fase, mas, acima de tudo, pelo acompanhamento nos momentos menos fáceis.

Aos meus pais e irmã, bem como a toda a minha família, por serem modelos de audácia, por todo o apoio, ajuda, disponibilidade e paciência incondicional e pelo incentivo ao longo de todos os anos de vida académica, bem como meu namorado por acreditar nas minhas capacidades, me dar força em todos os momentos difíceis e, principalmente, ter sido prestável em todos os momentos. A eles agradeço e dedico este trabalho.

Resumo

Este trabalho pretende descrever e interpretar a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas temos vindo a vivenciar uma mudança radical no que respeita à preocupação das relações mantidas dentro da sala de aula e na forma como estas influenciam os comportamentos e as relações sociais presentes e futuras no quotidiano.

Problemas de comportamento, muitas vezes denominados de indisciplina, que condicionam a aprendizagem e as relações com os pares, podem ser contornados através da relação professor-aluno.

A relação professor-aluno suplanta os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que provoca sentimentos, deixando marcas positivas na vida futura dos alunos.

O ensino e a aprendizagem em sala de aula são marcados por um tipo de relação que envolve o professor e o aluno na mediação e apropriação do saber. É importante enfatizarmos a posição do professor nesta mesma relação, tratando-se de um mediador e não de um portador/transmissor de conteúdos.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, que ocorreu com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, foram realizadas diversas tarefas. No entanto, estas não foram desenvolvidas sob o tema da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, e após algumas tarefas, o conceito tornou-se mais visível,

passando a ser o objeto a abordar e possibilitando uma observação mais direcionada conforme eram registradas as tarefas e práticas.

Desta forma surge o presente relatório final, tendo como objetivo compreender a importância das relações dentro da sala de aula entre a professora titular de turma e o grupo de alunos/aluno como ser individual e responder às questões “Como manter uma relação afetiva com o grupo?”; “Como a relação de afetividade está associada à construção do conhecimento e da aprendizagem?” e “ Será esta relação uma forma de motivar os alunos?”

Em suma, foi possível constatar que a relação professor-aluno deve apropriar-se da afetividade e da comunicação entre ambos, como base de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino do 1º Ciclo; relação professor-aluno; afetividade; processo ensino-aprendizagem.

Abstract

This work intends to describe and interpret the Practice of Supervised Teaching within the Teacher-Student Relationship in the Process of Teaching-Learning.

Over the last few decades we've been experiencing a radical change with regard to the concern of relationships kept within the classroom and in the way how these affect the behavior and social relation, present and future, in everyday life.

Behavior problems, commonly known as indiscipline, that affect learning and relations with others, can be overcome through the Teacher-Student Relationship.

The Teacher-Student Relationship supplants professional and academic limits, due to the fact that it causes feelings, leaving positive traces on the student's future life.

Teaching and learning in the classroom are marked by a type of relationship involving the teacher and the student in mediation and appropriation of the knowledge. It is important to emphasize the position of the teacher in this very relationship, in the case of a mediator and not a carrier of content.

Along the Practice of Supervised Teaching, which happened with a third grade class of basic education, various tasks were developed. Yet, these were not developed in order to evolve the Teacher-Student Relationship in the process of teaching-learning. However, and after a few tasks, it was made possible to discover and choose the subject to approach, having now a targeted observation to it, keeping the same task log.

Thus the final report comes, with the purpose to understand the importance of the relationship within the classroom between the class teacher and the group of students/student as an individual and answering to the questions "How to keep an affectionate relationship with the group?"; "How does the affection in the relationship is

associated with the construction of knowledge and learning?” and “Does this relationship motivates the student?”.

In short, it was possible to find that the Teacher-Student Relationship should appropriate of the affection and communication between them, based on the construction of knowledge.

Key-words

First grade education; Teacher-Student Relationship; affection; Teaching-Learning Process.

Índice

Índice de Quadros.....	VIII
1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
2. Enquadramento teórico metodológico da Prática de Ensino Supervisionada.....	5
2.1. Fundamentação do objeto de estudo.....	5
2.2. Revisão da Literatura.....	6
2.2.1. O professor e a sua prática.....	8
2.2.2. O processo de interação e de mediação na relação professor-aluno.....	13
2.2.3. A afetividade e inteligência emocional	15
2.2.4. Processo de ensino-aprendizagem	16
2.2.5. Desenvolvimento pessoal e social na Escola: a questão relação/comunicação escola/professor e aluno/família/encarregados/comunidade	19
2.3. Opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno.....	20
CAPÍTULO II.....	23
3.Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente.....	23
3.1. Caracterização da instituição	23
3.2. Caracterização do Ambiente Educativo/Modelo Pedagógico Observado	26
3.3. Caracterização da turma	27
3.4. Práticas correntes observadas	29
CAPÍTULO III	32

4. A Prática de Ensino Supervisionada.....	32
5. CAPÍTULO IV – Considerações finais.....	53
Bibliografia.....	57
Anexos.....	62
A-1 – Notas de campo pertinentes para o presente trabalho, realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.	62

Índice de Quadros

Quadro 1 - Possíveis práticas a seguir.....	12
Quadro 2 - Modelos Transmissivos vs. Modelos Participativos.....	18
Quadro 3 - Caracterização da turma por género e idade	27
Quadro 4 - Síntese das tarefas elaboradas: objetivos, aspetos positivos e aspetos negativos/imprevistos	49

1. INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem têm sido, cada vez mais, discutidos e estudados. Nas práticas educativas, verifica-se, por vezes, a ausência de planeamento relativamente à formação pessoal e social, por não se dar a devida importância ao tipo de relação mantida entre o professor titular de turma e os alunos ou ao desenvolvimento da formação pessoal e social, de forma sistemática, no ensino do 1.º Ciclo. Tal facto pode gerar, por vezes, em ambiente escolar, resultados pedagógicos inadequados.

O objeto de estudo – relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem – foi sendo, aos poucos, constituído a partir da observação constante da relação entre a professora titular de turma e o grupo de alunos, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Chamou-nos à atenção o facto de esta relação demonstrar aspetos carinhosos, e de compreensão, por parte da professora. Sempre que existiam momentos de discórdia, desânimo e resultados negativos de avaliação a professora abordava os alunos, na grande maioria das vezes em privado, “chegando-lhes ao coração”¹, de forma a entender a origem do problema e resolvê-lo da melhor maneira.

No decorrer destas mesmas observações foram surgindo questões tais como: “Como manter uma relação afetuosa com o grupo?”; “Como a relação de afetividade está associada à construção do conhecimento e da aprendizagem?” e “Será esta relação uma forma de motivar os alunos?”. Deste modo, chegamos à ideia de que, para aprofundarmos o conhecimento destas relações, no plano pedagógico, deveríamos saber mais acerca dos modelos e metodologias de trabalho que compreendem estas relações no processo ensino-aprendizagem.

¹Termo usado pela professora titular de turma da prática de ensino supervisionada relativamente à sua forma de resolução de problemas.

Deste modo foram delineados alguns objetivos referentes à elaboração do relatório final, como observar e registrar formas de tratamento da professora para com os alunos em notas de campo e adquirir formas de tratamento semelhantes, de modo a observar as atitudes do grupo.

Ao longo da permanência na instituição onde foi exercida a Prática de Ensino Supervisionada, observaram-se e registaram-se fenômenos associados às questões citadas.

A principal relevância deste relatório final é a possibilidade de confirmar essa mesma importância, bem como aprofundar conhecimentos sobre o tema de forma a, posteriormente, definir educação como processo de construção do ser humano, os diversos modos de planejar, e pôr em prática a formação pessoal e social e, nomeadamente, a relação professor-aluno.

Há algum tempo o sucesso do ser humano era apenas cotado pelo raciocínio intelectual (QI), no entanto, é levantada uma nova discussão sobre este tema específico.

Segundo Goleman (2000), a inteligência emocional é uma das inteligências associadas ao sucesso ou insucesso do ser humano. Relacionada com esta inteligência encontramos a relação professor-aluno na escola. Esta relação, além de promover o progresso da inteligência emocional, também promove competências no que respeita à formação pessoal e social dos alunos e é bastante significativa. (Salovey & Sluyter, 1999; Martin & Boeck, 1997; Sampaio, 2002; Gottman & Decaire, 2000, citados por Hilário, 2012).

Dado que a investigação é um processo contínuo e que, para ser consistente, tem de obedecer a uma metodologia, o trabalho de pesquisa baseou-se na observação

participante realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Para isso procurou-se estabelecer uma reflexão empírica e uma discussão teórica sobre essa tão polémica relação. Deste modo, a problemática foi estabelecida questionando de que maneira a relação professor-aluno influencia a aprendizagem em sala de aula.

A relação professor-aluno, como parte da formação pessoal e social, não se encontra discriminada nos documentos oficiais de educação, como metas e programas, sendo apenas possível encontrar algo aproximado no programa de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2013).

É indispensável referir que, tal como Franco (2007) salienta, as aprendizagens dos alunos devem basear-se mais nos aspetos emocionais da vida quotidiana, preparando assim os alunos para a sociedade atual, ou seja, a formação pessoal e social – socialização – propõe oferecer aos alunos os meios de integração no mundo que a rodeia, proporcionando à criança uma normal integração na sociedade (Vayer & Destrooper, 1976).

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo – enquadramento teórico - metodológico da Prática de Ensino Supervisionada – está subdividido em três tópicos. O primeiro que aborda a fundamentação do objeto de estudo face à problemática; o segundo que dá ênfase à revisão da literatura sobre a problemática, onde se achou pertinente abordar os temas: o professor e a sua prática; o processo de interação e de mediação na relação professor-aluno; a afetividade e inteligência emocional; processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social na escola: a questão relação/comunicação escola/professor-aluno/família/encarregados/comunidade; e o terceiro apresenta as opções metodológicas e procedimentos utilizados no terreno. O segundo capítulo aborda a caracterização da

instituição; a caracterização do ambiente educativo/modelo pedagógico observado; a caracterização da turma e as práticas correntes da instituição, com ênfase no problema abordado. No terceiro capítulo relatam-se, contextualizam-se e analisam-se algumas das tarefas elaboradas, a partir do objeto de estudo. O quarto, e último, capítulo refere-se às considerações finais.

CAPÍTULO I

2. Enquadramento teórico metodológico da Prática de Ensino

Supervisionada

2.1. Fundamentação do objeto de estudo

Considerando a preocupação com a natureza e qualidade da intervenção pedagógica, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o objeto de estudo pode ser enunciado como sendo as opções de formação pessoal e social da criança, nomeadamente na sua interface com a relação professor-aluno e o conceito de inteligência emocional.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada teve como forma de intervenção, para além da observação, uma participação ativa no terreno.

Ao iniciar a PES iniciou-se, também, a escolha do tema para a elaboração do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. Esta escolha partiu da forma como a professora cooperante se relacionava com os alunos sendo esta considerada positiva e uma forma de tratamento a seguir.

Esta opção levou a uma reflexão sobre qual a forma mais correta de relacionamento dentro da sala de aula, bem como a sua importância para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Foram realizadas um conjunto de atividades no decorrer da PES que, para além da aprendizagem dos conteúdos, tiveram como objetivos compreender a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a forma de tratamento por parte da professora. Estas atividades enquadraram-se nos conteúdos e

metas propostos pela professora cooperante, salientando-se que nenhuma das propostas teve como objetivo principal o desenvolvimento da relação professor-aluno, no entanto este objetivo esteve sempre implícito em todas as atividades e foi sendo desenvolvido tendo em conta o modelo de tratamento por parte da professora.

Em suma, este interesse constituiu um problema que pode ser respondido de diferentes formas pelos professores titulares de turma e que envolveu atividades no terreno e uma busca pela reflexão acerca da forma como a intervenção foi realizada e como se poderá intervir em novas situações.

2.2. Revisão da Literatura

Para melhor compreender o tema em estudo, é importante abordar alguns conceitos inerentes ao mesmo.

O conceito de educação empregava-se recorrentemente para designar o conjunto de influências que a natureza e seres humanos exerciam sobre a inteligência (Durkheim, 2001). Hoje em dia, tendo em conta os sistemas educativos e segundo o mesmo autor, educação é uma ação inata exercida pela geração adulta em relação às gerações que ainda não se encontram suficientemente preparadas para se integrarem numa determinada sociedade. Esta ação tem como objetivo desencadear e desenvolver na criança habilidades morais, sociais, intelectuais e físicas. A finalidade base da educação é formar o Homem psico-socio-cultural em integração com os seus micro, meso e macro sistemas interiores e exteriores (Portugal, 1992).

O presente tema parte de uma abordagem ao modelo sócio-interacionista.

Vygotsky (1896-1934), abordado por Rego (1995), demonstra que o desenvolvimento do ser humano é considerado um processo que tem como base a experiência histórico-social. É afirmado ainda que a parte biológica e a parte social do ser humano funcionam como um todo, interligando-se. O autor atrás referido define este desenvolvimento como um plano em que, através das suas interações sociais em determinada cultura, o ser humano se modifica e se apropria de novas experiências. Assim sendo, não se tratam apenas de fatores inatos e adquiridos mas sim da interação existente entre o Homem e o meio social e cultural.

Relativamente às metas e programas de 1.º Ciclo ressalva-se o facto da problemática abordada não se encontrar presente nos documentos oficiais. No entanto, o programa de Educação para a Cidadania refere que a problemática é, de certa forma, abordada, pois remete para a Educação para a Igualdade de Género e Educação para os Direitos Humanos. A Educação para a Igualdade visa promover a igualdade de direitos e deveres dos alunos, livre de preconceitos e estereótipos de géneros, para garantir oportunidades educativas de mesma forma. Este processo parte de uma tomada de consciência da realidade vivida pelos alunos com vista em alterar atitudes e comportamentos. A Educação para os Direitos Humanos está relacionada, e incide especialmente, sobre uma visão alargada dos direitos humanos, em todos os aspetos da vida dos cidadãos (Ministério da Educação, 2013).

Embora a formação pessoal e social, no 1.º Ciclo não seja abordada nos documentos orientadores, podemos encontrá-la nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar. Tendo em conta que a valência de 1.º Ciclo dá continuidade à de pré-escolar, podemos inferir que as Orientações Curriculares têm alguma importância e, como tal,

podem e devem ser tidas em conta no ensino do 1.º Ciclo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) a Formação Pessoal e Social é algo transversal, pois todas as componentes curriculares deverão contribuir para a mesma. Tem como objetivos principais favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, morais e cívicos, ou seja, promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos capazes na resolução de problemas no quotidiano. As mesmas ressaltam ainda que “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima.” (p. 52). Desta forma podemos afirmar que o professor é o principal agente, dentro da sala de aula, para que seja desenvolvida a Formação Pessoal e Social dos alunos.

2.2.1. O professor e a sua prática

Muitos professores, no decorrer da sua prática profissional, não atribuem grande relevância ao papel que têm na vida dos alunos, enquanto modelo. Segundo Kullok (2002), grande parte dos professores são capazes de deixar marcas positivas nos seus alunos. É notório que o conceito de professor sempre se baseou na exposição e transmissão de conteúdos em sala de aula, o que tem vindo a modificar-se com o passar do tempo.

A socialização pode ser entendida como um processo de aprendizagem, interiorização e apropriação de normas e valores. Como tal, existem dois tipos de socialização: a socialização primária – na qual a criança estabelece relações com outros elementos da sociedade, tornando-se participante, esta tem como principal agente a

família – e a socialização secundária – que se trata de um processo posterior à socialização primária e pelo qual o indivíduo aprende e apreende novos papéis sociais que contribuirão para a formação da sua personalidade e integração na sociedade (Giddens, 2002; Musgrave, 1994).

Segundo Gal (s.d.), o professor não é alguém que apenas fala ou coordena uma turma, é alguém que age de acordo com os alunos a que se dirige. O mesmo autor defende ainda que o professor/educador tem tanta, ou mais importância, na vida presente e futura dos alunos que os próprios métodos e programas/metast, pois a escola não se restringe só à introdução de conteúdos (nem só à relação professor-aluno), mas também ao encaminhamento dos alunos, enquanto indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade.

O professor deve estimular o aluno, ao longo do ano, para que este consiga pensar antes de agir, enfrentar o medo e, acima de tudo, saber lidar com as contradições da vida. É importante ter a consciência de que devemos preparar os alunos para a vida adulta ao mesmo tempo que são introduzidos e lecionados os conteúdos programáticos pré-estipulados pelos documentos orientadores.

No que respeita à resolução de conflitos o professor deve controlar comportamentos agressivos por parte dos alunos. Esta resolução de conflitos deve ser feita de modo sensato e inesperado pois, como sabemos, os alunos estão habituados a que lhes gritem ou os coloquem de castigo.

O desenrolar do ato educativo, por parte do professor, pressupõe uma construção/modificação de comportamentos de forma orientada. Assim, as opções metodológicas devem ser tomadas com vista nos alunos (Postic, 2008). Deste modo

podemos afirmar que o professor se deve adaptar à realidade educativa em que se encontra de forma a que as suas práticas sejam adequadas à realidade educativa e para que, nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo, o aluno se descubra, evolua e se estruture.

Segundo o mesmo autor, a relação professor-aluno parte do conjunto de relações sociais para atingir objetivos educativos específicos. Esta relação estabelece-se por meio de trabalho escolar, definido por programas e metas de aprendizagem. Percebemos assim que a relação educativa deve estar interligada com a relação social para um desenvolvimento harmonioso.

Para uma boa prática educativa, no que respeita à relação professor-aluno, o professor titular de turma deve investir nesta relação de forma consciente e ativa, criando um bom clima, ouvindo os seus alunos, compreendendo-os sem elevar a voz. É também importante o uso da diferenciação pedagógica, levando os alunos a perceber que o professor se preocupa com a situação escolar de cada aluno (Sanches, 2001).

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral do educador e professor dos ensinos básico e secundário, o professor deve desenvolver o currículo de forma inclusiva, mobilizando e integrando os conteúdos das áreas curriculares que os suportam e as competências necessárias de forma a promover as aprendizagens dos alunos. É de referir que este mesmo decreto-lei não especifica a área da formação pessoal e social. No entanto, esta está inserida em todas as áreas de forma implícita, contendo um ponto que aborda a promoção e formação para a cidadania.

Segundo Marques (1999), a educação para a cidadania tem como principal interveniente ativo o professor. Ao interagir com os seus alunos, este assume-se como adulto significativo na vida dos mesmo, visto ser um modelo da maneira de estar e de ser, da forma como comunica com o mundo que o rodeia, como se relaciona com a comunidade educativa, da sua organização e da forma como conduz o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, e segundo o mesmo autor, “ (...) o professor deve criar e gerir conflitos cognitivos [,] estimular a tomada de papéis [e] criar uma atmosfera democrática na sala de aula e na escola (...) ” (p. 32),

É importante que o professor tenha conhecimento de um conjunto de estratégias/possíveis práticas de modo a beneficiar da melhor forma desta relação dentro da sala de aula. Segundo Lafortune & Saint-Pierre (1996), Marques (2002b), Postic (2008), Sanches (2001), Simões (2006) e Vieira (2000) foi elaborado um quadro que mostra algumas das possíveis práticas a seguir no que respeita ao desenvolvimento da relação professor-aluno.

Quadro 1 - Possíveis práticas a seguir

Possíveis práticas a seguir	Estabelecer conversas individuais com os alunos, de modo espontâneo e, também, planejado;
	Realizar sessões de formação para os pais (sobre diversos temas de forma a aproximar o professor dos pais, facilitando o diálogo e a passagem de informação entre os mesmos);
	Conselhos de turma para discussão de problemas e sugestões para a resolução dos mesmos;
	Recurso a brainstorming (“tempestade” de ideias de forma a chegar ao resultado pretendido);
	Arquivo da família (com informações específica de cada aluno de forma a facilitar o percurso escolar do aluno);
	Utilizar questionários de forma a obter informação pertinente (pode ser aplicado tanto aos alunos, como aos pais/encarregados de educação);
	Estabelecer regras em conjunto com a turma, tanto para a sala de aula como para momentos vivenciados no exterior da mesma;
	Propor trabalhos de grupo de modo a promover um bom desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
	Auto e hetero avaliação dos alunos (e também do professor);
	Prevenir e gerir conflitos dentro e fora da sala de aula;
	Inovar na prática de ensino – recorrer a práticas mais ativas e dinâmicas.

Relativamente ao quadro apresentado, reforça-se que o professor deve manter uma boa relação com a família/encarregados de educação de cada aluno para que este faça a ponte entre o meio escolar e o meio familiar, facilitando e trabalhando em conjunto para o processo de ensino-aprendizagem. Estas dinâmicas familiares têm grande relevância, pois os pais/encarregados de educação são vistos como modelos pelos alunos, tal como os professores.

2.2.2. O processo de interação e de mediação na relação professor-aluno

O processo de aprendizagem requer, de forma implícita, interação e mediação, no meio escolar. Deste modo, a interação e o papel ativo do professor, enquanto mediador, é fundamental para uma boa prática, ajudando a atingir o principal objetivo da aprendizagem – formar cidadãos capazes.

Tal como Outeiral (2003) afirma, a criança, quando chega à escola, já traz consigo vivências familiares e algumas experiências sociais. No entanto, o ambiente e comunidade escolares são uma peça fundamental para que esta se desenvolva de forma completa e harmoniosa.

Segundo Marques (2002a), o professor deve criar regras mas também deve ter em conta a existência de um clima acolhedor e afetuoso em sala de aula. O professor necessita de se apropriar de um conjunto de estratégias que facilitem o absoluto desenvolvimento dos alunos. Um clima acolhedor, baseado no respeito, coerência e de afinidade, beneficia o professor, pois, estes aspetos, contribuem para o desenvolvimento emocional, fazendo com que os alunos se aceitem enquanto pessoas, aumentando, assim, a sua autoestima, ao mesmo tempo que desenvolve competências a nível das áreas dos saberes.

É importante, para uma boa relação professor-aluno, que o professor converse sobre os seus objetivos, sonhos, medos e realidades, levando assim os alunos a, também, os partilhar. Estes diálogos, e interesses demonstrados pelo professor, podem ser o condutor de uma boa relação (Saracho & Spodek, 2003).

A forma como o professor medeia e se direciona aos alunos, quando esta comete algum erro deve ser cuidada e pensada de forma sensata. Por vezes basta uma crítica

minimamente destrutiva, mesmo sem intenção, para que a relação professor-aluno se destrua e bloqueie o percurso escolar do aluno. Para que isto não ocorra, o professor deve optar por críticas construtivas, elogiando o aluno nas suas qualidades, reforçando apenas que deve melhorar em determinado/os conteúdo/os. Deste modo o professor, além de ajudar o aluno a evoluir através de uma crítica construtiva, está a promover uma boa autoestima e a levar o aluno a, posteriormente, autocorrigir-se.

Embora seja importante manter uma boa relação entre o professor e o aluno, também é importante perceber que cada interveniente – professor e aluno – tem um papel/estatuto diferente. O professor tem um estatuto mais direcionado para a autoridade, mesmo que não a ponha em prática, e para a transmissão de conteúdos. Já o aluno possui um estatuto que tem por base a aquisição dos conteúdos transmitidos pelo professor (Postic, 2008). Tudo isto deve ser tido em conta na relação professor-aluno, pois ambos os estatutos não devem ser confundidos.

A relação professor-aluno pode, por vezes, ser inconstante. Segundo Postic (2008), a relação pode ser afetada pela presença de outros colegas de turma, pela forma de intervenção do professor, pelas expectativas criadas, bem como pelos juízos de valor. Como tal, é importante pensar nas estratégias a aplicar a cada aluno.

As conceções vygotkianas sobre as interações professor-aluno remetem para a intervenção do professor e reforçam que esta deve incluir um caminho que guie e corrija os pensamentos e atitudes dos alunos. Deste modo compreendemos que a relação professor aluno, e o uso das estratégias abordadas pode ser o suficiente para que somente o processo de interação e mediação seja bem-sucedido, facilitando posteriormente tudo o que está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem (Baquero, 1998).

Segundo Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, estabelecendo posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a viabilidade de uma boa aprendizagem aumenta. A força da relação professor-aluno torna-se tão significativa que acaba por produzir resultados variados no grupo.

2.2.3. A afetividade e inteligência emocional

Segundo Wallon (2008), a afetividade pode expressar-se por meio da emoção, do sentimento e da paixão. A emoção é a primeira manifestação de afetividade e surge durante o pré-escolar. O mesmo autor define sentimento como uma figuração de sensações, sendo que já é possível que o aluno aborde e comente o que o afeta positiva ou negativamente.

Existem diversos tipos de inteligências, tais como: Inteligência linguística, lógico-matemática, visuo-espacial, corporal (ou kinestésica), interpessoal, intrapessoal e musical. Estas podem, e devem, ser consideradas importantes para a educação. Entre elas, salienta-se a inteligência interpessoal, visto ser a mais relevante para o presente tema. Esta inteligência tem como características a capacidade para compreender os outros, as suas motivações, as suas intenções, etc. É responsável pela adequação da comunicação às situações (Guerra, 2000). Assim percebemos que esta inteligência tem relevância para ambos os intervenientes – professor e aluno.

A inteligência é também bastante importante para a compreensão da importância da relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Segundo Mayer & Salovey (1993) citados por Franco (2007) “Emotional intelligence is a type of social

intelligence that involves the ability to monitor one's own and other's emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and actions.”(p. 114).

Em suma, segundo Gal (s.d.), a afetividade é “um fator dominante que a tudo empresta cor.” (p. 35).

2.2.4. Processo de ensino-aprendizagem

O conceito ensino-aprendizagem sempre foi considerado como dois processos distintos. Skinner (1968), como referido em Postic (2008), retrata o ensino como uma organização para a aprendizagem. No entanto, o mesmo autor, menciona que, embora os conceitos sejam distintos, têm um ponto de articulação – a sua finalidade – que consiste na socialização dos alunos.

Também Tacca & Branco (2003) refere que, no ensino-aprendizagem, o ensino é um meio para atingir uma finalidade – a aprendizagem – e a aprendizagem a finalidade, pois o ensino não se justifica se não houver aprendizagem. Não há aprendizagem se não houver ensino, são dois termos inseparáveis.

Já para Barbosa (2000), abordar o processo de ensino-aprendizagem é mencionar um processo que conduz a prática pedagógica através de atos e factos pedagógicos.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem não começa na escola, ou no pré-escolar, pois grande parte dos alunos, antes de chegarem ao ambiente escolar, já trazem consigo vivências e histórias de aprendizagens experienciadas em sociedade.

Tanto para Piaget (1973) como para Vygotsky (1987), o meio escolar, dentro e fora da sala de aula, exige sempre interação social. Para Vygotsky, o meio escolar é a base do conhecimento, e que serve de modelo para a estruturação da personalidade. Assim sendo, e segundo Vygotsky (1987), a condição humana tem origem nas relações sociais por ela exercidas.

O processo de significação, conforme Tacca & Branco (2003), deve ser entendido como um processo complexo, no qual surgem motivações, significados e sentidos em contexto de interações, nas diferentes situações de ensino-aprendizagem. Vygotsky, abordado por Smith, Cowie & Blades (1998), delineou dois níveis de desenvolvimento bastante importantes no que respeita ao processo de ensino - aprendizagem. Um remete para as aprendizagens conquistadas e que se denomina de Nível de Desenvolvimento Real. Este nível diz respeito às capacidades e funções já consolidadas que a criança conquistou e consegue desenvolver/realizar sem auxílio do adulto. O outro nível direciona-se às capacidades em vias de construção que se designa por Nível de Desenvolvimento Potencial. Este refere-se ao que a criança consegue fazer, no entanto só concretiza as tarefas com auxílio. Ao tempo compreendido entre os dois níveis dá-se o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida por Vygotsky como as funções que a criança já adquiriu mas, contudo, não estão suficientemente desenvolvidas ou estão em processo de desenvolvimento. Assim é possível afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento envolve o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Todo o processo de ensino-aprendizagem tem por base um, ou mais, modelos pedagógicos de referência. Deste modo é importante perceber e distinguir os modelos transmissivos dos modelos participativos, como se mostra no quadro 1.

Quadro 2 - Modelos Transmissivos vs. Modelos Participativos.²

Modelos transmissivos	Modelos participativos
Centrado na unidirecionalidade do saber e no professor.	Aprendizagem ativa pela descoberta; resolução autónoma de problemas; investigação centrada no aluno como forma de aprendizagem.
Objetivos	
Apropriação de conceitos relativos às diferentes áreas de conteúdos; acelerar aprendizagens com base na exposição de conteúdos.	Promover o desenvolvimento integral do aluno; envolver o aluno na sua própria aprendizagem; descobrir e construir as suas próprias aprendizagens.
Método	
Centrado no professor, na transmissão oral dos conhecimentos e nos resultados a obter.	Aprendizagem pela descoberta; resolução de problemas através da investigação.
Avaliação	
Centrada nos resultados, comparando-os com a norma.	Centrada nos processos de aprendizagem nos produtos e nos erros; centrada na criança como ser individual e no grupo; reflexiva acerca das aquisições.
Atividades da criança	
Evitar erros e corrigi-los sem uma explicação adequada.	Questionar; planificar; experimentar e confirmar hipóteses; investigar; cooperar e resolver problemas.
Papel do Professor	
Determinar e prescrever objetivos para as tarefas; expor conteúdos e avaliar os produtos.	Escutar e observar o grupo; planificar de acordo com o grupo; avaliar de forma contínua; formular questões; investigar.

²Baseado em Oliveira-Formosinho (2007); Oliveira-Formosinho (2008); Marques (1985); Marques (1999).

Como é possível observar no quadro 1, que nos apresenta pontos fulcrais para os entender, como objetivos, método, avaliação, atividades da criança e o papel do professor, em ambos os modelos o papel do professor é fundamental, embora a atitude e postura em cada um deles seja completamente diferente.

2.2.5. Desenvolvimento pessoal e social na Escola: a questão relação/comunicação escola/professor e aluno/família/encarregados/comunidade

Existem 3 principais agentes de socialização: a família, a escola e os *media*. A família é o 1.º agente de socialização, e o mais importante para a formação da personalidade, pois é com esta que a criança passa mais tempo, antes da entrada para a escola. É com a família que se apropria de determinada cultura, por via afetiva. A escola, como 2.º agente de socialização, desempenha um papel fundamental na formação pessoal e social dos indivíduos, bem como na sua preparação para a vida adulta, pois é resultante da transmissão de valores e conteúdos. Para isto é preciso que o professor dê continuidade e assuma também um papel de educador. Os *media*, como 3.º agente de socialização, são todos os meios de comunicação, como a rádio, o cinema, a imprensa e a *internet*. Estes são considerados poderosos instrumentos de aprendizagem, pois transmitem normas, crenças, valores, modelos de conduta e modelam comportamentos de forma positiva e negativa (Simões, 2006).

As relações mantidas pela criança com a sua família, pais, professores, etc., têm uma grande importância para o seu desenvolvimento enquanto ser integrante de uma sociedade, e na criação de bases para a aprendizagem em todas as áreas do saber. Deste modo, o professor tem um papel importante no desenvolvimento da capacidade de comunicação, uso de linguagem e resolução de problemas (Greenspan, 2002).

2.3. Opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno

A metodologia utilizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada foi a observação participante.

A observação participante está integrada na investigação qualitativa, que usa estratégias de investigação ricas em detalhes descritivos acerca de pessoas, locais e conversas. Esta não é usada com a intenção de responder a questões prévias ou teste de hipóteses. Em educação, este tipo de investigação pode também ser denominado de naturalista, pois o investigador frequenta os locais em que, naturalmente, se encontram os fenómenos a estudar. (Bogdan & Biklen, 1994)

Segundo Stake (2001), Malinowski (1922-1984) foi o pioneiro no que respeita à observação participante. Segundo o mesmo autor, esta tem como principal objetivo o investigador integrar-se no local do estudo, como participante, para, além de observar, tentar desenvolver capacidades com a experiência vivenciada.

Para Amendoeira (1999), o observador é o principalmente instrumento da investigação, pois, através da sua presença ativa no local, pode recolher dados fidedignos e tirar conclusões com maior facilidade. Este pode ainda ter acesso ao vocabulário de uso recorrente, compreendendo-a, pois já traz consigo conhecimentos prévios acerca dos mesmos.

Através da observação participante realizada no decorrer da PES, foi possível recolher um conjunto de indicadores importantes para uma melhor compreensão do tema. Deste modo salienta-se que o modelo pedagógico de referência é o transmissivo, no entanto houve recurso a estratégias próprias de modelos participativos, como

aprendizagem pela descoberta. As práticas de aprendizagem usuais, e indo ao encontro do modelo praticado, tinham por base o uso do manual. Foi também observado o recurso a materiais didáticos e estruturados, bem como a pesquisa por parte dos alunos, o que mais uma vez confirma o recurso a estratégias utilizadas nos modelos participativos.

Relativamente às práticas de relacionamento professor-aluno foi possível observar, dentro da sala de aula, atitudes positivas e de grande impacto tanto no aluno como ser individual, como nos alunos enquanto grupo. Já fora da sala de aula raramente foram observadas práticas direcionadas ao tema em questão.

Foi também possível observar as práticas do professor de apoio, aos alunos com NEE, e da professora de apoio, aos alunos com acompanhamento pedagógico individual. O professor de apoio a NEE, embora solicitasse informações à professora titular de turma, agia de forma singular, gerando posteriormente alguma confusão entre as práticas de cada docente. Já a professora de apoio aos alunos com acompanhamento pedagógico individual seguia atentamente as práticas da professora titular de turma de forma a agir em conformidade com a mesma. Outro indicador observado, e talvez o mais relevante para a decisão do tema, surgiu da relação entre os professores titulares de turma de toda escola e a coordenadora da mesma. Estes elementos mantinham uma ótima relação entre si, sendo possível observar uma grande entreajuda. Como exemplo de tal entreajuda foi observado um diálogo entre a professora titular de turma e a coordenadora durante o qual foi abordada a melhor forma de lidar com um aluno que teve uma alteração de comportamento sem aparente razão. Ressalva-se que a estagiária se foi apropriando destes mesmos indicadores de forma a melhorar a sua prática de intervenção, ao longo da PES.

É importante referir também que, durante a Prática de Ensino Supervisionada, foram elaboradas notas campo e delas 3 foram colocadas em anexo no presente relatório para que auxiliem na análise e contextualização de algumas tarefas elaboradas. Tarefas essas que tiveram grande relevância para a escolha e compreensão do tema.

CAPÍTULO II

3.Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente

3.1. Caracterização da instituição

A instituição, onde se desenvolveu a PES, situa-se numa aldeia rural a 5 km da vila mais próxima e a 40 km da Capital e pertence ao agrupamento de escolas do Concelho, sendo todas elas de caráter público.

A mesma, por não se situar no centro da aldeia, encontra-se num descampado, tendo apenas uma pastelaria a alguns metros e uma estrada principal que dá acesso a alguns lugares da aldeia. Esta apresenta uma área de 26 km².

Nesta aldeia tem sido encontrado um grande número de vestígios e achados arqueológicos do Concelho, referentes aos períodos Neolítico e Calcolítico. Existem também outros pontos históricos tais como pontes romanas, fontes, igrejas, capelas e uma aldeia de turismo rural, que pertence à freguesia.

A população da presente aldeia enquadra-se na classe média e classe alta. Grande parte da população, além de trabalho fixo, como por exemplo advocacia, escriturária, empregados de mesa/balcão, entre outros, possui pequenos campos agrícolas e/ou animais de criação.

A instituição abarca a valência de pré-escolar e 1.º ciclo, situando-se a primeira do lado esquerdo e a segunda do lado direito do edifício. Este mesmo edifício é composto, para além da sua parte exterior, por dois pisos. No piso 1 encontram-se 8 salas de aula (entre 2 salas existe uma sala de expressão plástica e uma arrecadação para cada turma); 1 sala de professores; gabinete da coordenadora de escola; 2 casas de

banho para os alunos e 1 para os docentes; sala de arrumos e materiais da escola; placards nas paredes dos corredores (2 para cada turma); refeitório; sala do pessoal (auxiliares e animadoras socioculturais); sala de computadores; biblioteca; enfermaria e sala de estudo. No piso 0 existem 3 salas vagas; sala de formação com projetor e quadro interativo; ginásio com material diverso e com aparelhagem e colunas ao longo do mesmo; sala polivalente e sala de jogos. O exterior possui um recreio coberto e um recreio descoberto composto por 2 campos de futebol, um “brinquedo” (escorrega), bancos e um grande chapéu-de-sol. A respeito deste tipo de espaços, Hohmann & Weikart (2009) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que usufruam do contato com espaços ao ar livre, pois estes espaços assumem um papel construtivo para a criança enquanto ser integrante de uma sociedade.

O primeiro ciclo tem uma carga total de 25 horas semanais das quais 8h são de português, 8h de matemática, 3h de estudo do meio, 3h de expressões, 2h de apoio ao estudo e 1h de oferta complementar – cidadania e comunicação.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa pedagógica é composta por uma coordenadora, 7 professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico e 6 Educadoras de Infância. Todos os membros, inclusive pessoal não docente, estabelecem uma relação apazível, acolhedora e de colaboração, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos. Como tal, são realizadas, para além das reuniões no início e final de cada período, reuniões 2 a 3 vezes por mês e sempre que exista a necessidade de expor um problema ou dialogar sobre algo. A escola privilegia ainda de assembleia-geral de escola, uma vez por período, onde são expostos, pelos alunos, os pontos fortes e fracos da escola, tal como problemas que necessitem de ser resolvidos. É de salientar que o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem que necessita de

um clima de apoio mútuo e respeito, o que acontece com a equipa pedagógica e também com toda a comunidade educativa acima mencionada (Hohmann & Weikart, 2009).

O projeto educativo do agrupamento de escolas do Concelho tem como tema: “Formação Integral Do Aluno: Formação Pessoal E Social E Escola Inclusiva”.

Segundo Pacheco (1996), o Projeto Educativo, é “um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro geral em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (p. 90).

Neste enquadramento foi criado uma Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas no qual as propostas de trabalho que definem as áreas de intervenção definidas são a formação integral do aluno na formação pessoal e social, nos resultados escolares e escola inclusiva; articulação curricular horizontal e vertical; supervisão do processo educativo e envolvimento da comunidade educativa na vida do agrupamento, pois como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), devemos “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p.22). Embora esta informação apareça nas orientações curriculares para o Pré-escolar, sabemos que estas também devem ser tidas em conta no 1.º Ciclo do ensino básico.

Deste modo é pretendido traçar uma rota educativa, em que todos encontrem uma orientação que possibilite a construção do próprio caminho de forma consciente e

que cada um posso atingir as metas que o documento propõe através de ações planificadas ao longo do ano letivo.

3.2. Caracterização do Ambiente Educativo/Modelo Pedagógico Observado

A escola, gerada como espaço onde a criança desenvolve o seu próprio conhecimento, deverá organizar os seus espaços de forma a contribuir, auxiliar e promover a formação do grupo de alunos, nos seus diferentes espaços (Grossi, 1993).

Através das observações elaboradas foi possível concluir que a conjuntura estética da escola é bastante agradável, tal como acolhedora, dispondo de espaços amplos e iluminados.

O mobiliário existente é suficiente para as necessidades de todos – turmas e funcionários. Os recursos pedagógicos são também vastos, embora muitos deles não sejam usados.

As salas da escola são bastante iluminadas e acolhedoras, estando equipadas com 2 aquecedores, proporcionando assim conforto necessário ao processo educativo.

Tendo em conta as observações feitas e os documentos consultados, tais como o projeto educativo, podemos afirmar que estamos perante um ambiente educativo baseado numa pedagogia relacional. Esta pedagogia, como o nome sugere, é centrada na relação. Não é centrada no aluno nem no professor, pois o que se trabalha nessa proposta são as relações dentro da sala de aula.

3.3. Caracterização da turma

A turma com a qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada era constituída por 20 alunos, sendo 8 alunos do género feminino e 12 do género masculino, conforme se pode ver no quadro 2.

Quadro 3 - Caracterização da turma por género e idade

	7 Anos	8 Anos	9 Anos	Total
Meninos	0	7	1	8
Meninas	2	10	0	12
Total	2	17	1	20

Segundo Smith, Cowie & Blades (2001), os alunos estão no final do “estágio das operações concretas” (de Piaget) “que ocorre entre os sete e os doze anos” e tem como características: “a criança compreende a conservação da massa, do comprimento, do peso e do volume, consegue aceitar a perspectiva dos outros mais facilmente e classificar e ordenar, bem como organizar objetos em determinadas sequências ou conjuntos”. Neste estágio “a criança ainda se encontra presa a experiência imediata, mas dentro das suas limitações consegue desempenhar operações mentais lógicas.” (p. 338, 404 & 405).

Todos os alunos pertencem ao 3.º ano embora existam 2 alunos com NEE de carácter permanente com currículo específico individual.

Relativamente aos alunos com NEE, a A.F. para além de ter apoio pedagógico personalizado, tem ainda adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação derivado de dificuldades instrumentais e cognitivas significativas e uma maior dificuldade de concentração, raciocínio e cálculo numérico. O D.S. possui também apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação devido ao seu rendimento intelectual e cognitivo

bastante abaixo do esperado. Foi também recomendado que o D.S. se submetesse a um despiste neurológico. É de referir que este aluno está a repetir o ano letivo.

Existem 5 alunos com plano de acompanhamento pedagógico individual. A A.R. tem dificuldades na interpretação e escrita de textos, no raciocínio numérico e resolução de problemas e capacidade de atenção/concentração reduzida. A C.J. tem dificuldades na expressão oral, dificuldades de interpretação e compreensão leitora e fraca correção ortográfica, ou seja, não tem consciencialização dos seus erros ortográficos e, quando identificados, não consegue corrigi-los. É de salientar que a referida aluna tem acompanhamento em terapia da fala. A D.F. tem dificuldades de interpretação, compreensão leitora e escrita de textos; dificuldades no raciocínio numérico e resolução de problemas e dificuldades de concentração/atenção. O G.F. apresenta dificuldades na leitura, interpretação e escrita de textos; a sua escrita tem pouca correção ortográfica; dificuldades na resolução de situações problemáticas; capacidade de atenção/concentração reduzida e nem sempre completa as tarefas. A M.F. apresenta dificuldades de concentração e atenção que impedem a concretização de tarefas bem como a conclusão das mesmas e dificuldade na leitura, interpretação e escrita de textos.

Alguns alunos carecem de pedagogia diferenciada e apoio ao estudo. Para além da pedagogia diferenciada, a C.J. necessita ainda de apoio educativo sendo ambos na área do Português.

Os alunos da turma são, na sua maioria, unidos e solidários para com os restantes membros da turma e também com os colegas da escola. O grupo tem como principais características a autonomia, espírito de responsabilidade e iniciativa na realização de atividades e/ou outras.

É um grupo que adquiriu uma progressiva interiorização das regras de vida e de grupo. Estas normas foram definidas com a participação de todos os membros do grupo, para assim ser mais coerente. De um modo geral, é um grupo sociável, respeitador e bastante comunicativo havendo, no entanto, alguns alunos que se exprimem com mais facilidade que outros. É de referir que o grupo demonstra bastante interesse e entusiasmo por todas as tarefas propostas, manifestando vontade de participar. Ao nível das áreas de trabalho, verificou-se que a área menos pretendida por parte dos alunos era a área da Matemática e que entre as áreas preferidas surgia o Estudo do Meio.

3.4. Práticas correntes observadas

Durante a PES Supervisionada foi possível observar práticas educativas baseadas na relação entre a professora titular de turma e a respetiva turma.

Estas práticas eram implementadas em todos os momentos letivos e não letivos. Nos tempos letivos, e à medida que introduzia novos conceitos e realizava a consolidação dos mesmos, a professora ia usando formas de tratamento carinhosas tendo em conta a personalidade de cada criança, respeitando cada uma delas.

No que respeita à resolução de conflitos, as formas de tratamento e de se dirigir aos alunos em questão eram totalmente pensadas e com o objetivo de resolver os problemas da forma mais correta, sem prejudicar os alunos.

A professora incentivava que todos participassem, desde que as regras fossem cumpridas e, caso não fossem, o diálogo/interação terminava. Salienta-se que, por vezes, os alunos interrompiam-se uns aos outros pois alguns alunos tinham dificuldade

em aceitar opiniões distintas das suas ou, por serem uma turma unida, tinham tendência a defenderem-se uns aos outros o que fazia com que se instalasse alguma confusão nos momentos de diálogo sobre atitudes fora da sala de aula.

Durante o tempo letivo a professora permitia que se falasse sobre um pouco de tudo, como por exemplo: experiências letivas, pessoais, etc. Contudo a professora tinha algum cuidado pois quando um aluno expunha algum tipo de experiência os restantes também queriam fazê-lo, o que, por vezes, gerava o caos em sala de aula.

Salienta-se que a professora já acompanha os alunos há dois anos. O facto de já se conhecerem bastante bem – professora e alunos – permitia que existisse um clima de respeito, colaboração e entreajuda. Isto permitia que fosse usado humor dentro da sala de aula, de forma cuidada e sem inferiorizar ou envergonhar qualquer elemento da turma, como forma de descontração.

A professora estimulava bastante a participação e o pensamento crítico dos alunos, ouvindo-os atentamente, sempre que a intervenção fosse pertinente.

Tendo em conta o quadro 1, apresentado no capítulo I, onde são apresentadas algumas das possíveis práticas a seguir, por Lafortune & Saint-Pierre (1996), Marques (2002), Postic (2008), Sanches (2001), Simões (2006) e Vieira (2000), podemos afirmar que muitas delas foram observadas nas práticas correntes da professora titular de turma. Salienta-se que as mais observadas foram a realização de conversas individuais com os alunos, o recurso a *brainstorming*, o arquivo da família, o estabelecimento de regras em conjunto com a turma, propostas trabalho em equipa (o que só aconteceu já no final da Prática de Ensino Supervisionada), a prevenção e gestão de conflitos em grupo e individual, e a inovação nas práticas de ensino (práticas mais ativas e dinâmicas). Por

outro lado não foi possível observar a realização de sessões de formação para os pais e a auto e hétero avaliação.

Desta forma, e de acordo com o quadro 1 apresentado sobre os modelos transmissivos e participativos, podemos constatar que, embora haja diversidade no tipo de práticas observadas, o modelo predominante é o transmissivo. No entanto, e segundo Piaget (1973) como para Vygotsky (1987), o ambiente da sala de aula requer interação social, concluimos assim que deveria existir um maior recurso a práticas específicas dos modelos participativos de modo a que a relação professor-aluno se desenvolvesse de forma mais harmoniosa.

CAPÍTULO III

4. A Prática de Ensino Supervisionada

Todas as atividades descritas neste capítulo tiveram como base teórica a pesquisa elaborada ao longo da construção do Relatório Final. Como tal, é possível constatar que estas se regeram pelos princípios no quadro 1 deste relatório, onde são expostas algumas das possíveis práticas a seguir. Salienta-se, no entanto, que poderiam ter sido desenvolvidas outras tarefas de forma a diversificar os métodos de ensino utilizados pela professora titular de turma, bem como o facto das mesmas não terem sido desenvolvidas com o intuito de desenvolver a relação entre a estagiária e o grupo, nem como estudo da relação professor-aluno. Podemos afirmar que, sem haver uma intencionalidade, a temática abordada foi sendo desenvolvida e melhorada, através da reflexão feita ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

É de referir que o facto de existir um bom ambiente educativo, e uma boa relação entre a professora titular de turma e o grupo de alunos em questão, facilitou a construção da relação entre a estagiária e os alunos, tanto com o grupo como com os alunos enquanto ser individual. A realização das tarefas foi também facilitada através desta relação construída com os intervenientes existentes, dentro e fora da sala de aula. Esta relação pode ser justificada e está presente em grande parte deste relatório, salientando-se que, segundo Postic (2008), as opções metodológicas devem ser tomadas com vista nos alunos.

Realça-se ainda que foi possível, através da relação mantida, aprender a adequar os métodos e os objetivos das tarefas ao grupo alvo. Tal como abordado no quadro 1, do

capítulo I, não é só importante ensinar, mas sim adequar a forma de atuar ao grupo de alunos em questão.

Tarefa 1: Palavras cruzadas (área do Estudo do Meio)

Descrição: A tarefa foi idealizada para revisão e consolidação da matéria dada – sistema digestivo, excretor, respiratório e circulatório. Iniciou-se com o estabelecimento de regras e a explicação da proposta. Depois de distribuída foram explicadas e lidas as pistas para o preenchimento das palavras cruzadas. Enquanto os alunos realizavam a proposta a estagiária ia circulando pela sala de forma a tirar as dúvidas dos alunos. Durante a correção foi feita uma revisão geral de toda a matéria dada.

Análise/contextualização: Esta tarefa, por ser a primeira, resultou na integração da estagiária, bem como para estabelecer as primeiras regras de trabalho em conjunto com os alunos, tal como sugere o quadro 1. Salienta-se que o grupo estava bastante expectante e com vontade de trabalhar com a estagiária. Deste modo, afirma-se que, como primeira tarefa, houve bastante receptividade por parte do grupo. A partir desta tarefa foi possível desenvolver uma relação mais próxima com os alunos, tanto individualmente como em grupo.

Salienta-se que houve dificuldade na gestão do tempo, por parte da estagiária. como tal a tarefa demorou mais tempo do que o estipulado na planificação. O barulho existente no corredor foi, também, de certa forma, um factor destabilizador.

Tarefa 2: Proposta de trabalho de revisão para o teste

Descrição: Antes de os alunos passarem à execução da proposta de trabalho, foram abordadas as regras da sala de aula e distribuídas as propostas. A mesma foi lida em voz alta questionando os alunos sobre possíveis dúvidas, e foram ainda lembrados alguns conceitos matemáticos importantes para a sua realização. Após a realização da proposta de trabalho, partiu-se para a correção, ao mesmo tempo que eram lembrados todos os conceitos dados anteriormente pela professora titular de turma.

Análise/contextualização: Esta tarefa, por ser das primeiras, resultou numa aproximação entre o grupo e a estagiária, bem como para estabelecer regras de trabalho. A mesma decorreu como planeada. No entanto sentiu-se necessidade de prolongar a mesma para que a matéria dada fosse lembrada e trabalhada. Volta-se a salientar a aproximação que esta atividade proporcionou relativamente à relação entre a estagiária e o grupo de alunos. A partir desta atividade os alunos começaram a recorrer muito mais à ajuda da estagiária, tanto a nível escolar como pessoal. Segundo Sanches (2001), para existir uma boa prática por parte do professor é importante investir na relação professor-aluno, criando um bom clima. Desta forma podemos afirmar que esta tarefa foi, talvez, das mais relevantes no que respeita à relação estabelecida entre os intervenientes citados a cima, sendo possível confirmar através do desenrolar da mesma, pois os alunos colocaram questões e interagiram muito mais com a estagiária. Notou-se também nos pedidos para ir ao quadro, que acabou por se tornar numa dificuldade, pois foi necessário explicar que não podiam ir todos ao mesmo tempo e que numa outra tarefa iriam outros alunos.

Tarefa 3: Leitura do livro *O pássaro da alma*, análise dos seus elementos e exploração da história.

Descrição: A tarefa iniciou-se com a mudança de sala. Para isso os alunos fizeram uma fila, por ordem alfabética, para se dirigirem, juntamente com a professora e estagiária, para a sala de teatro. Ao chegar, foi pedido que se sentassem nos colchões e que poderiam escolher o respetivo lugar. Deu-se início à tarefa com a leitura do livro, onde os alunos escutaram com a máxima atenção.

Depois da leitura dialogou-se sobre a mesma e fez-se questões como “qual a gaveta que se abriu ao ouvirem esta história?”. Muitos alunos falaram da saudades que sentem de familiares e/ou animais de estimação. Posteriormente passou-se à exploração e explicação da capa e contra capa.

Depois de todo o livro ter sido explorado e discutido foi preenchido pelos alunos com auxílio da estagiária uma cartolina em que cada aluno escreveu, com uma cor à sua escolha, o que sentiu durante a leitura do mesmo.

Análise/contextualização: Esta tarefa, que teve como objetivos principais ouvir e compreender textos lidos e ler para apreciar textos literários, foi ao encontro das metas propostas e foi executada com sucesso. Foi nesta tarefa que surgiram as primeiras questões acerca da relação professor-aluno e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem pois um dos alunos não quis participar na partilha de sentimentos. O mesmo não foi forçado a fazê-lo, no entanto, e em privado, acabou por partilhar que não gosta de expor os seus sentimentos³. Foi possível, ao longo do estágio, observar-se uma evolução, por parte do aluno, no que respeita aos seus sentimentos e emoções e a

³ Ver anexo A-1 – Nota de campo n.º 7.

partilha dos mesmos com a estagiária, sendo, por vezes, o aluno a ter a iniciativa de partilhá-los, sempre em privado.

Durante a tarefa houve dificuldade em gerir as questões dos alunos acerca da história lida e, por se ter desenrolado fora da sala de aula, houve também dificuldade na gestão dos lugares, tendo. Em contra partida a turma esteve sempre atenta e participativa, demonstrando interesse pela tarefa.

Tendo em conta o quadro 1, do capítulo I, e segundo Sanches (2001), devemos investir numa boa relação, criando um bom clima e ouvindo os alunos. Desta forma, o diálogo estabelecido resultou numa estratégia para desenvolver a relação entre a estagiária e o grupo de alunos.

Tarefa 4:Dramatizar sentimentos e emoções

Descrição: A tarefa teve como objetivos principais a exploração do corpo e o recurso à linguagem não-verbal. Esta iniciou-se, na sala de teatro, com a explicação da mesma: cada aluno, na sua vez, encaminhava-se para a frente da turma, retirava um cartão e dramatizava, sem falar, o sentimento/emoção expresso no mesmo. Os restantes tinham de adivinhar mas, para tal, colocavam o dedo no ar. O primeiro a fazê-lo e a acertar ia à frente e o processo repetia-se até todos os alunos tenham participado, pelo menos uma vez. Depois de tudo ter sido explicado passou-se à execução da tarefa, que foi desenvolvida tal como na explicação.

Análise/contextualização: A tarefa foi concluída com sucesso, embora todos os alunos quisessem realizá-la de novo. Salienta-se que todos os alunos participaram com

gosto, não havendo caos na gestão da mesma, devido à boa relação estabelecida. O facto de se ter realizado fora da sala de aula não prejudicou nas regras nem no comportamento do grupo. Esta tarefa teve bastante impacto no grupo de aluno pois partiu de uma inovação da prática de ensino com recurso a práticas mais ativas e dinâmicas de modo a contribuir para o desenvolvimento da relação professor-aluno, como é defendido no quadro 1.

Ao terminar a tarefa todos os alunos queriam repetir a mesma e todo o grupo demonstrou interesse. Contudo, houve dificuldade na gestão de comportamentos por não estarem na sala de aula e por estarem sentados de forma diferente - ordem alfabética. Para contornar esta dificuldade decidiu-se que, à medida que os alunos terminavam a sua dramatização, era-lhes solicitado que se sentassem num lugar distinto daquele em que se encontravam.

Tarefa 5: Introdução do tipo de texto expositivo/informativo

Descrição: A tarefa iniciou-se com a leitura de um texto expositivo em voz alta (leitura pausada e com entoação). De seguida, cada aluno leu em voz alta um parágrafo, e à medida que foram lendo, foram analisando os parágrafos. Depois de todos os parágrafos terem sido analisados oralmente a estagiária voltou a lê-los e, com a ajuda dos alunos, identificaram e assinalaram as partes do mesmo.

Depois de introduzidas as partes do texto expositivo, cada aluno resolveu as propostas de trabalho apresentadas no manual. As mesmas foram corrigidas e discutidas por todos. No final foram lembradas as partes constituintes de um texto expositivo e os elementos a integrar em cada parte.

Análise/contextualização: Pode-se afirmar que tarefa foi concluída com sucesso pois, mais tarde, numa outra tarefa, os alunos conseguiram realizar um texto expositivo sobre um conteúdo programático de Estudo do Meio.

Surgiu, durante o decorrer da tarefa, a dúvida de qual o significado da palavra hospitalidade. Como tal, foi questionado ao restante grupo o significado da mesma. Um aluno respondeu: “hospitalidade deve vir da palavra hospital.”. Deste modo, foi pedido ao aluno que colocou a questão e ao que relacionou com a palavra hospital que procurassem a definição de hospitalidade no dicionário e a partilhassem com a turma para que todos compreendessem o mesmo. O facto de já existir uma boa relação entre a estagiária e o grupo de alunos, tornou possível observar uma grande descontração na discussão do significado da palavra em questão. Mais uma vez, a relação professor-aluno facilitou a comunicação e, por sua vez, uma melhor aprendizagem, sem discriminações ou gozo entre o grupo.

Marques (1999) defende que é importante criar um ambiente democrático na sala de aula, como tal, a discussão da resolução da proposta de trabalho lançada teve bastante importância para o desenvolvimento deste mesmo ambiente.

Salienta-se que o grupo associou rapidamente o texto informativo ao quotidiano, onde alguns alunos referiram que já leram textos informativos sobre diversos temas em livros, jornais e revistas.

O facto de a estagiária ter perdido parcialmente a vez tornou-se num factor perturbador, no entanto os alunos demonstraram bastante solidariedade mantendo o silêncio na sala e, caso algum aluno perturbasse, a restante turma manifestava-se pedindo silêncio.

Tarefa 16: Introdução de frações próprias

Descrição: A tarefa iniciou-se com a revisão dos conceitos abordados na tarefa anterior (dobro, metade, terça parte, etc.). De seguida foi colocada uma imagem de uma pizza no quadro onde foram identificados os conceitos anteriores. Tendo em conta que os alunos já tinham tido contacto com frações, foi abordado primeiramente a noção de numerador e de denominador, passando, posteriormente, à identificação das partes/frações correspondentes à pizza. Para consolidação foi desenhada, no quadro, uma tablete de chocolate dividida em 8 partes iguais e foi pedido a cada aluno para pintar uma fração do chocolate. Salienta-se que todos os alunos foram ao quadro e que todos desenharam na folha do dia e foram pintando e escrevendo a fração correspondente. Por último foi realizada a proposta de trabalho do livro de exercícios.

Análise/contextualização: Embora a tarefa tenha corrido como planeado, houve dificuldade por parte da estagiária em explicar e demonstrar a definição de fração própria. No entanto, a estagiária explicou várias vezes, e de forma diferente, até que todo o grupo compreendesse a mesma. Mais uma vez, o recurso a material estruturado facilitou na explicação dos conceitos, o que, mais uma vez, reforça a inovação das práticas de ensino propostas no quadro 1 do capítulo I.

Tarefa 7: Ditado de um excerto de um texto do manual

Descrição: Antes de dar início à tarefa foram corrigidos, pela estagiária, os trabalhos de casa da área da Matemática, do dia anterior.

A tarefa iniciou-se com a leitura silenciosa e individual pelos alunos, do texto a ser ditado. Seguidamente, cada aluno leu em voz alta um parágrafo (o texto foi lido duas vezes, para que todos pudessem ler e compreender o texto). Posteriormente foi pedido que fechassem os respetivos livros e foi dado início ao ditado de apenas um excerto de texto. No final cada aluno fez a sua autocorreção, com base no texto.

Análise/contextualização: A tarefa foi concluída com sucesso e a adequação da metodologia foi uma mais-valia devido à consciencialização dos erros que cada aluno. Salienta-se que os alunos, por iniciativa própria, escreveram as palavras erradas, de forma correta, algumas vezes na folha do ditado (cerca de 5 vezes). Mais uma vez, e tal como justificado na tarefa anterior através de Marques (1999), a interação com os alunos facilita bastante o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo à criança autonomia suficiente e que, neste caso, foi demonstrada através da correção autónoma das palavras erradas.

Tarefa 8: Leitura do livro *Há sempre alguém que precisa de ti*

Descrição: A tarefa iniciou-se com diálogo acerca das regras da sala de aula, visto ser uma aula baseada apenas no diálogo entre a turma e a estagiária.

Inicialmente apresentou-se a capa do livro, com o título tapado. De seguida mostrou-se, também, as ilustrações do livro e pediu-se que os alunos, respeitando as regras, sugerissem possíveis temas e um título para o livro, baseado no que observaram. Depois de todos terem dado sugestões, e as mesmas terem sido registadas no quadro, baixaram-se as persianas, acendeu-se uma vela e justificou-se que assim todos podiam

“viajar para dentro da história” com mais facilidade, iniciando-se a leitura do livro, com entoação, por parte da estagiária.

Posteriormente à leitura da história, questionou-se os alunos acerca das sugestões dadas anteriormente e se realmente estas se mantinham, registrando as alterações sugeridas, de novo. Por fim, foi desvendado o título da história e todos dialogaram sobre a mesma, fazendo diversas inferências (ex.: Em que local decorre a história?).

Análise/contextualização: A tarefa teve bastante impacto nos alunos, pois, além de se ter criado bastante *suspense* acerca da história, foi utilizada uma vela para contar a mesma. Foi uma tarefa bem conseguida, oferecendo uma boa oportunidade para dialogar. Nas inferências alguns alunos questionaram o porquê de terem sido colocadas perguntas cujas respostas não se encontravam no texto lido. Ao qual foi respondido que estas questões eram importantes para, no dia-a-dia, aprendermos a reparar no que não nos é colocado “diante dos olhos”, e que o mesmo acontece com os textos. O diálogo estabelecido foi desencadeado de forma natural, o que antes ainda não acontecia, levando a crer que a evolução da relação entre os intervenientes facilitou este mesmo diálogo.

O espaço usado para a tarefa – sala de aula – deveria ter sido outro, como a sala de teatro, pois os alunos não se sentiram confortáveis.

No final da tarefa, durante um diálogo informal, os alunos referiram que o uso da vela transformou o local mais acolhedor e a história mais bonita.

Segundo o quadro 1 apresentado no capítulo 1, a inovação na prática de ensino, ou seja, o recurso a práticas mais ativas e dinâmicas tem bastante importância. Esta

importância foi, de certa forma, confirmada no decorrer desta tarefa, pois o recurso a vela e o *suspense* criado tornou toda a tarefa mais dinâmica e apelativa para o grupo.

Tarefa 9: Jogo com *geoplano*

Descrição: A tarefa, que teve como objetivo principal desenvolver o cálculo mental, iniciou-se com a distribuição do material, por parte de dois alunos escolhidos aleatoriamente pela estagiária. Posteriormente passou-se à explicação e execução da tarefa que consistiu em ditar formas com um determinado número de “picos” e a partir desses números foram ditados outros com recurso ao cálculo mental. Enquanto os alunos iam construindo as figuras, a estagiária ia circulando pela sala de forma a auxiliar e corrigir as figuras.

Depois de todas as figuras estarem completas os alunos desenharam-nas numa folha quadriculada e coloriram livremente as mesmas. No final da tarefa os alunos puderam utilizar o *geoplano* livremente durante 10/15 minutos.

Análise/contextualização: A tarefa, por se desviar da rotina, tal como no quadro 1 deste relatório, e ser em forma de jogo, teve bastante impacto no grupo. Deste modo foi possível estabelecer mais contacto direto com cada aluno, o que ajudou na construção de uma boa relação entre a estagiária e os alunos. O facto de haver um momento de utilização livre do material resultou no forte empenho tanto a nível de comportamento, como a nível da realização dos exercícios propostos. no entanto surgiu a questão de quando se deve facultar o material para uso livre, antes ou depois.

Tarefa 10: Tipo de texto: Carta

Descrição: A tarefa iniciou-se com a leitura e observação de uma carta apresentada no caderno de escrita – pertencente ao manual de Português – com identificação das suas partes. De seguida dialogou-se e explicou-se as partes apresentadas na carta lida. Depois da observação feita foram distribuídas separadamente, pelos alunos, as diferentes partes da carta para que, na folha do dia, ordenassem e colassem as mesmas de forma correta. Antes de as colarem, foi corrigida e discutida a ordem correta, explicando sempre e justificando com o auxílio da explicação lida anteriormente. Depois de colar e reler a carta, procedeu-se à realização de uma proposta de trabalho que consistia em redigir uma carta para, posteriormente, colocar em envelopes construídos pelos alunos.

Análise/contextualização: A tarefa suscitou diversas questões e partilha de informação entre os alunos. A questão que mais suscitou dúvidas foi a diferença entre correio eletrónico e carta, pois alguns alunos referiram que já tinham enviado cartas pela internet. Desde logo foi esclarecida a diferença entre os dois. A restante tarefa decorreu conforme o planeado e os alunos responderam com bastante curiosidade e empenho. No início da tarefa, e como forma de melhorar a relação entre a estagiária e o grupo de alunos, foram distribuídas tarefas a alguns elementos da turma. Como já estudado e abordado ao longo do relatório e segundo Marques (2002a), a atribuição de responsabilidade e a confiança depositada nos alunos melhora a relação entre o professor e os alunos em questão.

Tarefa 11: Construção de *placard* sobre o passado do meio local

Descrição: Para iniciar esta tarefa começou-se por relembrar a matéria dada anteriormente. De seguida a estagiária questionou o grupo acerca de factos importantes, vestígios e símbolos do meio local. Depois de todos participarem, mostraram-se imagens que ajudaram no cruzamento da informação abordada anteriormente, com a realidade do meio local. Com as imagens foi construído um *placard* (todos os alunos colaram uma imagens e escreveram a sua legenda) que foi, mais tarde, afixado na parede da sala.

Análise/contextualização: A tarefa foi elaborada com sucesso, tendo até excedido o que estava planificado. O grupo, devido ao seu interesse, para além de querer saber o passado do meio local, colocou questões acerca do concelho e não apenas do meio local. Para contornar as questões foram estabelecidas regras, fazendo com que, primeiramente, se abordasse tudo sobre o passado do meio local e, depois da construção do *placard*, reservando, posteriormente, algum tempo para falar sobre o passado do concelho. Foram colocadas algumas questões às quais a estagiária não soube responder. No entanto estas foram registadas e, mais tarde, foi reservado algum tempo para que estas fossem respondidas. Tendo em conta que, segundo Marques (1999), o professor é um adulto significativo, sendo um modelo, é importante responder às questões colocadas posteriormente, demonstrando também que “ninguém nasce ensinado”.

Tarefa 12: Redação de um texto informativo sobre o passado do meio local

Descrição: A tarefa iniciou-se relembrando o passado do meio local, através do *placard* elaborado anteriormente, e as características do texto informativo, escrevendo-

as no quadro. Em conjunto com a turma, enquadrou-se a informação do placard nas diferentes partes do texto informativo. Foi pedido a um aluno que distribuísse folhas pautadas, aos alunos que necessitam, para então dar início à redação do texto informativo.

Enquanto os alunos realizavam a tarefa a estagiária ia circulando pela sala de forma a auxiliá-los, caso necessário. Depois de corrigidos, cada aluno partilhou o seu texto com a restante turma.

Análise/contextualização: Durante o decorrer da tarefa os alunos demonstraram alguma dificuldade em redigir o texto informativo, pois queriam incluir toda a história do concelho. Assim, foi necessário recorrer ao *placard* elaborado, para que fosse abordado apenas os momentos mais importantes, e à ajuda constante da estagiária, que foi circulando pela sala e auxiliando na construção do mesmo.

A apresentação dos textos à turma teve bastante importância pois os alunos aprendem a dirigir-se a um público e a lidar com a timidez e, por sua vez, tornam-se, cada vez mais, cidadãos capazes de se inserirem na sociedade atual. Segundo o quadro 1, o trabalho realizado pelos alunos, e a sua posterior exposição, promove de forma harmoniosa a relação professor-aluno auxiliando ainda, segundo Marques (1999), na tomada de papéis, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Tarefa 13: Introdução de conceitos: dobro, metade, triplo, terça parte, quádruplo, quarta parte, quántuplo e quinta parte.

Descrição: Para esta tarefa a estagiária usou como recurso material estruturado – imagens apelativas. Inicialmente foi construída, no quadro, uma tabela e iniciou-se a explicação através do conceito mais simples e comum no quotidiano dos alunos – dobro e metade – questionando os alunos qual o dobro de 5 – 10 – e qual a metade de 10. De seguida preencheu-se a tabela com os conceitos. Este processo foi realizado para todos os conceitos.

Para consolidação dos mesmos, os alunos realizaram alguns exercícios pertinentes do manual, fazendo, posteriormente, a sua correção em conjunto, no quadro.

Análise/contextualização: O conhecimento dos alunos acerca dos conceitos abordados facilitou a tarefa, tornando-a mais dinâmica e apelativa, tal como sugerido no quadro 1.

Todos os alunos participaram e ajudaram na construção da tabela. Salienta-se também que o recurso a material estruturado ajudou na compreensão dos conceitos, facilitou a decorrer da tarefa, pois, por raramente utilizarem o tipo de material descrito, captou a sua atenção e curiosidade. Por já existir uma relação sólida entre a estagiária e o grupo de alunos houve várias questões, na sua maioria pertinentes, que, caso esta tarefa fosse realizada no início, não seriam colocadas.

Mais uma vez, o facto de todos quererem ir ao quadro gerou alguma destabilização levando a estagiária a explicar novamente que nem todos podem ir ao quadro seleccionando os que vão menos vezes ou os que tinham mais dificuldade nos conteúdos em questão.

Tarefa 14: Outras culturas, símbolos locais e regionais e a bandeira nacional

Descrição: A tarefa iniciou-se com o diálogo sobre os brasões apresentados no manual e sobre o porquê de terem um número diferente de torres, relacionando com os brasões do concelho. De seguida observou-se atentamente a bandeira de Portugal (que foi mais tarde afixada na parede da sala) para perceber o significado dos seus elementos e cores. Posteriormente foi lido o hino nacional onde, com a ajuda do dicionário, se procuraram significados desconhecidos. Depois de entendido, todos os alunos aprenderam e cantaram o hino (salienta-se o facto de, até ao final do período, todos os dias os alunos cantarem o hino). Para concluir a tarefa os alunos pintaram a bandeira de Portugal, recortaram-na e colaram-na na folha do dia, copiando depois o hino nacional.

Análise/contextualização: A tarefa foi desenvolvida e concluída com sucesso. Os alunos colocaram diversas questões pertinentes e partilharam os seus conhecimentos com o grupo. Pode-se afirmar que foi uma tarefa bastante rica devido ao diálogo inicial estabelecido entre todos. Os alunos aderiram bastante bem, tanto à parte plástica da aula, como à parte musical. Salienta-se que todos os dias os alunos, ao entrarem na sala de aula, tomavam a iniciativa de cantar o hino nacional. Nesta tarefa o diálogo estabelecido, e segundo Sanches (2001), teve bastante importância para o decorrer da mesma. A partilha de conhecimentos entre todos tem bastante importância no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na relação professor-aluno.

Tarefa 15: Realização de um herbário de turma

Descrição: Antes de iniciar a tarefa, foram lembradas as características das plantas, escrevendo-as no quadro. Depois de se referir que também as folhas das plantas têm características – que foram também escritas no quadro – organizaram-se os grupos de trabalho (grupos de 2 elementos, escolhidos livremente pelos alunos). Depois da tarefa ter sido explicada – observar e colar a folha, ler o texto informativo sobre a folha dada e registar a informação na tabela pré feita – foram distribuídas as folhas das plantas e o restante material de trabalho para os alunos realizarem. No entanto, a estagiária foi circulando pela sala de forma a auxiliar na execução da tarefa. Por fim, os grupos fizeram a exposição do trabalho à restante turma.

Análise/contextualização: A tarefa, embora tenha decorrido dentro do previsto, teve alguns imprevistos. Durante a escolha dos grupos de trabalho, por não ficar com quem queria, um aluno começou a chorar. Para contornar a situação a estagiária chamou o aluno em questão, dialogando com ele em privado e tentando explicar que nem sempre é possível ficar com quem queremos. No entanto, foi possível reajustar os grupos de forma a que o referido aluno ficasse no grupo pretendido. Outro imprevisto passou pela apresentação e exposição dos trabalhos elaborados. Por não ter sido abordado o modo de apresentação, os alunos ficaram um pouco confusos, acabando por ter dificuldades na apresentação dos mesmos. A restante tarefa desencadeou-se de forma positiva, tendo, os alunos, demonstrado gosto e empenho na execução da mesma.

Mais uma vez a proposta de trabalho em equipa, apresentada no quadro 1, vem confirmar a sua importância para o desenvolvimento da relação professor-aluno. Pois é uma forma positiva e adequada e desenvolver nos alunos a formação pessoal e social,

sendo que a aceitação de ideias, troca de saberes e divisão de tarefas fazem parte do mundo atual e é importante preparar os alunos para tal.

Para compreender melhor a sequência de tarefas e o quão importante estas foram para desenvolver uma boa relação com o grupo de alunos, foi elaborado um quadro síntese.

Quadro 4 - Síntese das tarefas elaboradas: objetivos, aspetos positivos e aspetos negativos/imprevistos

Tarefa	Objetivos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos/imprevistos
1	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a matéria dada ara a prova mensal de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma abertura por parte da turma, por ser a primeira tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir o tempo estipulado; • Barulho no corredor.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer aproximação à dezena, centena e milhar mais próximo; • Descobrir e resolver regularidades de formação de sequências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo estabelecido com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na gestão do grupo de alunos - idas ao quadro para resolução dos exercícios.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar atentamente a obra; • Fazer inferências; • Interpretar sentidos de linguagem figurada; • Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vistas suscitados pela história ouvida; • Identificar elementos do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultado do diálogo estabelecido ao longo da tarefa – gestão da relação entre a estagiária e o grupo; • A atenção do grupo mantida ao longo de toda a tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização – disposição da sala.

4	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar espontaneamente atitudes, gestos e movimentos; • Reproduzir movimentos; • Interpretar o exercício. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da metodologia aplicada; • Interesse do grupo de aluno pela tarefa; • Imaginação dos alunos na dramatização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barulho causado pelos alunos devido ao entusiasmo; • Cumprimento do tempo estipulado na planificação causado pela vontade de participar por parte do grupo (repetição).
5	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características do texto; • Identificar marcas do texto informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo da tarefa com o quotidiano; • Diálogo estabelecido sobre experiências vivenciadas em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do diálogo sobre as experiências vividas por alguns alunos; • Dificuldades em geral devido a rouquidão.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a noção de fração através do concreto; • Reconstruir a unidade a partir das suas partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de material para explicação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na explicação da função de numerador e denominador.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o texto lido; • Ter atenção às palavras difíceis, prevenindo os erros ortográficos; • Escrever corretamente o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação da metodologia ao grupo – autocorreção de erros ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão da leitura em voz alta (sem diversificar a ordem).
8	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir textos literários; • Compreender o essencial do texto escutado: fazer inferências e reinventar um texto escutado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da metodologia aplicada – recurso a vela; • Gosto geral por literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da sala de aula em vez da sala de teatro (espaço amplo).

9	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar operações mentalmente; • Desenvolver destreza manual (colocação dos elásticos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da metodologia aplicada – material matemático estruturado; • Curiosidade do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questão pós-tarefa referente ao uso livre do material: antes ou depois da tarefa.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir corretamente uma carta; • Identificar as partes constituintes de uma carta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse do grupo pela temática abordada; • Curiosidade do grupo na redação da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material construído com falhas (erro do computador). • Confusão entre carta e correio eletrônico.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar símbolos locais e sítios históricos; • Localizar sítios e monumentos históricos; • Construir um placard com características do passado do meio local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões colocadas pelo grupo acerca do meio local (passado e presente); • Diálogo rico ao longo da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em responder a algumas das questões colocadas (foram respondidas no dia seguinte); • Barulho causado pela vontade de participar de grande parte do grupo.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar a redação de um texto informativo; • Relacionar com a matéria lecionada anteriormente – interdisciplinaridade; • Escrever com correção ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho do grupo na execução da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na seleção da informação para colocar nos textos.

13	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar conceitos; • Relacionar os conceitos com o quotidiano; • Realizar exercícios com os conceitos referidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da metodologia aplicada – material estruturado. • Dinâmica criada no decorrer da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na gestão do grupo referente à elaboração dos exercícios e correção (no quadro).
14	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir os diferentes tipos de brasões e bandeiras; • Identificar e relacionar os símbolos nacionais – bandeiras (cores) e hino nacional; • Dialogar sobre costumes e tradições de outros povos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões pertinentes acerca das torres dos brasões das localidades próximas; • Interesse do grupo pela tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo estipulado insuficiente; • Barulho do corredor.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir plantas com alguns critérios; • Construir um herbário organizado por ordem alfabética. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação e inovação na metodologia aplicada – trabalho de pares e tarefa lúdica; • Satisfação e empenho do grupo na realização da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na gestão de comportamentos de um aluno por não trabalhar com o par que queria; • Fraca explicação acerca da apresentação dos trabalhos elaborados.

Como é possível observa, a relação ente a estagiária e o grupo de alunos foi a base de toda a aprendizagem e, quanto mais a relação estabelecida melhorava, mais os alunos demonstravam interesse e participavam no decorrer das tarefas. Salienta-se ainda que, devido a relação mantida com o grupo, alguns alunos recorriam muitas vezes à estagiária com o intuito de pedir conselhos e falar sobre problemas familiares.

5. CAPÍTULO IV – Considerações finais

Terminado este relatório final da Prática de Ensino Supervisionada, resta-nos elaborar algumas considerações finais, no que respeita à realização e elaboração do mesmo.

A realização da PES e Relatório Final foi, sem dúvida, fundamental para uma contínua formação, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Se, para algumas pessoas, não existe qualquer elo de ligação entre o Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, este processo de aprendizagem – Prática de Ensino Supervisionada e vasta reflexão sobre o mesmo – tornou-se ainda mais evidente que, destes dois níveis de escolaridade, é importante focalizarmo-nos na relevância que a questão da continuidade educativa no processo educativo do aluno tem.

Ambiciona-se ter sucesso e há quem entenda que tem por base a inteligência e empenho. Contudo, e cada vez mais nos dias de hoje, o sucesso não provém apenas destes fatores. As relações humanas, a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de atender os outros e de, acima de tudo, compreendê-los, bem como a nós próprios, são aspetos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social de todo o ser humano.

Abordar a relação professor-aluno é também referir todo o trabalho elaborado no meio escolar em que a criança se insere. Deste modo, percebe-se que o ambiente vivido na escola desperta interesse, o que levou a uma recolha de dados e à atribuição de importância da presente temática para os futuros educadores e professores.

Foi também possível constatar que o professor é um mediador privilegiado e que deve aprender a observar as relações que o aluno estabelece entre eles e aproveitar o que estas lhe dão (liderança, chefia...). Assim, e segundo Barone (2010), “O grupo de pares representado, neste cenário, pelas crianças que possuem ou não os brindes, traz

novidades, implanta hierarquias relacionais, partilha o poder nos espaços onde ele pode ser disputado, anuncia e consolida lideranças, propõe atividades e jogos” (p.67)

Para que a boa relação entre os intervenientes de uma sala de aula/escola aconteça é importante compreender e abordar as diferenças de forma que haja respeito entre todos.

Como já abordado, através da pesquisa elaborada em capítulos anteriores, e respondendo à questão “Como a relação de afetividade está associada à construção do conhecimento e da aprendizagem?”, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais simples e, de certa forma, rentável devido à confiança estabelecida, ao respeito e à transparência criada em sala de aula. Deste modo haverá uma melhor apropriação dos conteúdos lecionados.

É importante frisar que manter apenas uma boa relação não é suficiente. Assim sendo, é importante aliar à boa relação professor-aluno às estratégias, reconsiderando assim as práticas educativas, de modo a adaptá-las ao grupo de alunos em questão.

Segundo João dos Santos (1982), a linguagem não é só o que se expressa verbalmente. “Só a pessoa que é capaz de se emocionar, sofrer e entristecer, de rir, chorar, brincar e sonhar, é susceptível de permanecer afectivamente aberta a novas experiências e de procurar novos caminhos, mais adaptados às circunstâncias.” (p. 48). “Em psicologia moderna a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos, através de várias formas de linguagem que o homem utiliza e, portanto, não só da fala, mas também das atitudes, mímica e gesto.” (p.48).

Segundo Santos, abordado por Branco (2000), a emoção sustenta toda a aprendizagem ao longo da vida, ou seja, o ser humano só pode aprender se primeiro sentir emocionalmente. Deste modo é-nos possível responder à questão “ Será esta

relação uma forma de motivar os alunos?” e afirmar que é importante manter uma boa relação com o grupo de alunos e que, mesmo espontaneamente, os alunos serão motivados e estarão mais predispostos para uma evolução no processo de ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno em ambiente escolar é comparada por Freire (1997) da seguinte forma:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (p. 151 e 152).

A questão mais relevante, e mais difícil de responder, é “Como manter uma relação afetuosa com o grupo?”. Sendo que cada pessoa é diferente dos seus semelhantes, torna-se difícil responder a esta questão. Existem pessoas mais extrovertidas, e outras menos extrovertidas. Existem pessoas mais carinhosas e outras menos. No entanto, e como já abordado, por vezes o respeito, a confiança e a transparência do professor para com o aluno, e vice-versa, são suficientes para que seja criando um ambiente afetuoso e propício ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gal (s.d.), só aprende quem realmente se envolve. Assim, se houver empatia, que gera envolvimento, existe aprendizagem.

Reforça-se que todo este trabalho teve grande importância para um futuro próximo, pois, através dos estágios curriculares, é possível retirar exemplos a seguir, o que aconteceu neste caso específico. As formas de tratamento por parte da professora

titular de turma assistidas e registadas, por serem consideradas positivas, e confirmadas através da pesquisa elaborada, serão, com certeza, utilizadas e adaptadas ao longo da profissão escolhida – educadora e/ou professora de 1.º ciclo.

É importante considerar que, como em toda a pesquisa, esta revelou apenas alguns aspetos delimitados pela temática, pois a relação professor-aluno, vai mais além das questões analisadas, isso acontece principalmente, devido às constantes mudanças que ocorrem na sociedade e que, inevitavelmente, se refletem no contexto escolar.

A relação professor-aluno é o terreno no qual a didática se desenvolve e deve-se considerar essa relação ao propor ações pedagógicas e estratégias de ensino e nunca se propor tarefas sem considerar o seu *modos operandi*. Sendo a sala de aula um lugar de interações entre os presentes, as relações mantidas dentro da sala de aula são momentos únicos e, inevitavelmente, de troca de influências. Esta relação, no sistema formal, é parte da educação e insubstituível na sua natureza. É também importante referir que o ambiente institucional interfere nas relações mantidas dentro e fora da sala de aula, podendo esta interferência ser positiva ou negativa.

Em suma, e através da Prática de Ensino Supervisionada, reflexão da Prática e da redação do presente Relatório, foi possível compreender de forma clara que é necessário construir uma relação com os alunos de forma a criar um ambiente onde todos sejam respeitados nas suas diferenças, tendo em conta que a educação deve ter sempre uma função humanitária e inovadora, visando sempre a construção de cidadãos críticos, autónomos e seguros do seu espaço, dentro da sociedade, com a finalidade de reivindicar os seus direitos com a responsabilidade dos seus deveres.

Bibliografia

- Amendoeira, J. (1999). *Que conhecimentos? Que contextos? Um estudo etnosociológico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova, Lisboa.
- Aquino, J.(1996). *A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbosa, L. (2000). *Da relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barone, F. (2010). *Ler e interpretar práticas em educação de infância*. Revista Comunicação & Educação. Nº 1(p. 63 – 76). Consultado em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/43968/47589>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. C. e (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 (2010, 30 de agosto) *Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*.
- Durkheim, E. (2001). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.

- Franco, M (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gal, R. (s.d.). *Alguns tipos de caracteres do professor e seus efeitos nas relações com o aluno*. In M. David, R. Gal, L. François, L. Voeltzel, & A. Ferré. *Temas de psicopedagogia escolar* (pp. 33-55). Lisboa: Livros Horizonte.
- Giddens, A. (2002). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenspan, S. (2002). *A base emocional da aprendizagem*. In B. Spodek (Org), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grossi, E. (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, P. (2000). *Cerebrus: A gestão intrapessoal*. Cascais: Editora pergaminho.
- Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kullok, M. (Org.) (2002). *Relação professor – aluno: Contribuições à Prática Pedagógica*. Brasil: Edufal.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a meta cognição na sala de aula*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2002a). *O Director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002b). *Educação Cívica e desenvolvimento pessoal e social – objectivos, conteúdos e métodos*. Porto: Texto Editora.
- Ministério da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Musgrave, P.W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora. 3ª Edição.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Outeiral, J. (2003). *O mal estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Pacheco, J. (1996). *Curriculum: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*. Nova Iorque: Basic Books.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Ed. CIDInE
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. dos (1982). *Ensaio Sobre a Educação – I A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saracho, O. & Spodek, B. (2003). *The preparation of teachers for the profession in early childhood education*. In O. Saracho & B. Spodek (Ed.). *Studying teachers in early childhood settings*. (pp. 1-28).
- Simões, M. (2006). *Pais, Filhos, Professores e Trabalho de Casa*. Aveiro: Editorial A Casa Encantada.

- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Stake, R. (2001). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto alegre: Penso.
- Vayer, P. & Destrooper, J. (1976). *A dinâmica da acção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.
- Tacca, M., & Branco, A. (2003). *Comunicación y metacomunicación en contexto de las situaciones de enseñanza y aprendizaje*. *Revista de Psicología (Peru)*, VI(2), 127-145.

Anexos

A-1 – Notas de campo pertinentes para o presente trabalho, realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

NOTA DE CAMPO	
<p style="text-align: right;">Nº da Nota de Campo: 2</p>	
<p>Situação: Conversa entre a professora titular de turma e a I.D.</p> <p>Data: 07-11-2014</p> <p>Hora: 11:50</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Intervenientes: I.D. e professora</p> <p>Sexo: Feminino</p> <p>Idade: 8 anos</p> <p>Outros indicadores de Contexto: Durante a correção de trabalhos de casa, individual e na secretária da professora.</p>	
Descrição	Inferência
<p>A professora, enquanto corrige os trabalhos da aula constata que estes estão feitos de forma menos correta como por exemplo com respostas incompletas e, de forma carinhosa e só para que esta</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

3

Situação: Mentira de S.D. para com a professora titular de turma

Data: 10-11-2014

Hora: 09:45

Local: Sala de aula

Intervenientes: S.D. e professora

Sexo: Masculino

Idade: 8 anos

Outros indicadores de Contexto: No início do primeiro tempo letivo da manhã.

Descrição	Inferência
<p>A professora pergunta se todos fizeram os trabalhos de casa ao que o S.D. responde:</p> <p>S.D. : “Quais trabalhos?”</p> <p>Professora: “Os que passei ontem no quadro para resolverem no caderno de casa. Mostra-me o teu caderno de casa, se faz favor.”</p> <p>Professora: “Porque não passaste os trabalhos? Eu disse que só iam para o intervalo se passassem os trabalho e tu</p>	

<p>disseste que já os tinhas passado.”</p> <p>O aluno mantém-se calado.</p> <p>Professora: “Preferes uma professora amiga e que confie em ti ou o contrário? Achas que gosto de ralar contigo? Não quero desconfiar sempre do que tu dizes. Mas para confiar em ti estas situações não se podem repetir. Não quero mais atitudes destas.”</p>	<p>Isto é feito porque já houve comportamentos semelhantes por parte do aluno.</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>O aluno não passou o trabalho de casa para ir para o intervalo sem perder uma pequena parte deste pois era o dia de jogarem futebol no campo.</p> <p>Relativamente aos trabalhos de casa, tomo estes como um ponto a favor do Docente, podendo através deles determinar quais as dúvidas dos alunos. Estes têm também desvantagens, pois nem todos os dias os alunos têm tempo ou ajuda dos Encarregados de Educação para os realizar. Meirieu (1998) afirma que</p> <p>(...) os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (p. 14).</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

7

Situação: F.S. não quer participar no diálogo ocorrido durante a tarefa

Data: 26-11-2014

Hora: 10:30

Local: Sala de expressões

Intervenientes: Estagiária e F.S.

Sexo: Masculino

Idade: 8 anos

Outros indicadores de Contexto: Durante a visitada professora orientadora

Descrição	Inferência
<p>Durante a atividade sobre o livro <i>O Pássaro Da Alma</i> E pedi que cada um dissesse qual a gaveta que se abriu. O F.S. estava bastante tenso, razão pela qual perguntei se queria ou não falar ao qual respondeu que não.</p> <p>Mais tarde e em privado chamei o aluno e questionei-lhe o porque de não ter falado ao que me respondeu:</p> <p>“Não sei...”</p> <p>Estagiária: “Tenho a certeza que sabes.</p>	<p>Tudo isto aconteceu na presença do grupo todo por isso não quis perguntar porquê.</p>

<p>Podes confiar em mim”</p> <p>F.S.: “Pronto está bem. Não gosto muito de falar do que sinto. E acho que nem sei falar disso. Às vezes sinto raiva.”</p> <p>Estagiária: “Raiva? Raiva de quê?”</p> <p>F.S.: “Pois não sei...”</p> <p>Estagiária: “Pronto então não falamos mais sobre isso agora.”</p>	<p>Disse-o com uma expressão triste.</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Ao longo do tempo vou-me apercebendo que o aluno em questão tem alguma dificuldade em relacionar-se principalmente com o seu pai. Talvez seja este o motivo principal para esta dificuldade. Assim sendo e, segundo Tiba (2005) sabemos que cada aluno traz dentro de si a sua própria dinâmica familiar, isto é, os seus próprios valores (em relação ao comportamento, disciplina, limites, autoridade, etc.) e que não se deve colocar um aluno fora de uma sala de aula por diversas razões.</p>	